

NIÑEZ, ESCOLARIZACIÓN E INFANTILIZACIÓN: ¿QUÉ SE ENSEÑA Y APRENDE EN LA ESCUELA?¹

Marisol Loyola Venegas

“Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un *texto* para ser constantemente “leído”, interpretado, “escrito” y “reescrito”. En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el “trato” de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela”.

(Paulo Freire²)

Si aceptamos pensar desde la tríada didáctica en la escuela –relación que se establece entre contenidos, profesor(a), estudiantes- , al menos (y provisoriamente), podemos pensar en tres densas capas de saber: el saber mismo de los “contenidos”, que por el sesgo institucionalizante, ha devenido en el abismante quiebre entre el *saber sabio* y el *saber enseñado*, a través de la operatoria misma de lo que se conoce como “transposición didáctica”, (Chevallard, 1991). Existe además otro orden de saber: el del profesor que desdobra sus competencias profesionales en la formación para la didáctica y para la investigación disciplinaria, lo que idealmente nos conduce a un mayor grado de experticia y logro (Shulman, 2001). Y finalmente, el saber de las y los alumnos, que en la amplia gama de estudios se pueden graduar desde el reconocimiento de un suelo mínimo constituido por los saberes previos hasta la conformación epistemológica y política de toda una cultura infantil.

La posibilidad de articular dichos saberes en la escuela, está lejos de convertirse en un asunto consensuado por los estudiosos del tema. Lo anterior se ve aún más difuso cuando intentamos definir un objeto de estudio para la didáctica, justo en momentos en que una de las características de las ciencias sociales es su propio “conflicto epistemológico” (Bazán, 2003), que, entre otras cosas, puja por transgredir los límites entre los diversos campos de estudio. La didáctica misma, no tiene un objeto de estudio simple, sino que implica al menos la tripartición expuesta, cada una de las cuales trae consigo su propia estela de significados.

Por otra parte, la relación de los componentes de esta tríada se ve traspasada por sus propios modos de producción, construida jerárquicamente desde el predominio de las instituciones de la “tecnociencia”. Lo anterior puede ser entendido como el establecimiento de la representación fundante del saber, en donde un sujeto se

¹ Texto de Clase Postítulo de Filosofía y Educación, Mención Infancia. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile

² En: Freire, P. (2004) *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. México: Siglo XXI, p. 94.

asegura en la relación con un objeto, un dominio técnico (Derrida, 1989). La transposición didáctica obedece a esta lógica impositiva, asunto que nos permite comprender el saber indisociado de la técnica y supeditado a ella. Desde la condición del saber enseñado se aclara la imposibilidad del ejercicio didáctico por parte del profesor, que exiliado de la producción del saber estaría situado *en* la transposición didáctica.³

La reducción del objeto didáctico al esquema didáctico, como estructura que sobrevive según distintos medios y fines, es el resultado de esta misma concepción operativa y técnica. Hoy, el sistema didáctico debe ser repensado a la luz de la fuerza misma de los acontecimientos: la didáctica en una cultura del simulacro, la banalización de los saberes, la mercantilización de la educación, la infantilización de la enseñanza. La fragilidad de la didáctica se da en las múltiples interferencias que debilitan la construcción del saber en el aula, en donde cada vez más el simulacro didáctico es mayor. El equilibrio de la tríada didáctica es roto, por los modos históricos de su producción. En palabras de Davini, (1996: 5): “la didáctica se desarrolló como la expresión de la tecnocracia, basada en una epistemología ingenua, que se expresa en la “ilusión de la transparencia” como renuncia a la construcción teórica, propia de una sociología espontánea”. El objeto de estudio para la didáctica se ve afectado desde su génesis por los modos de producción y representación culturales de sus relaciones e intenciones.

Si volvemos a la idea central de tecnociencia podemos entender que más que un modo o enfoque, el vínculo entre saber y técnica se constituye en suelo y representación abarcadora de la didáctica en general. La dinámica de los saberes disciplinarios está en la base de esta representación, de manera que la concepción de la supremacía del “saber sabio” hace tiempo ya se devaluó. Para Benjamín (1989: 168) “una pobreza del todo nueva ha caído sobre el hombre al tiempo que ese enorme desarrollo de la técnica”. El saber sabio no es tal, de hecho el mismo rol tutelar de legitimación del saber, contralor de los paradigmas correspondientes por parte de las instituciones del “saber”, como universidades y centros de investigación, se ha descentrado, por ejemplo por exigencias propias de las sociedad de la información (o informatización) o los requerimientos de desarrollo económico.

Por otra parte, no hay que olvidar que el “saber sabio” es un saber situado, tiene su recorrido histórico, desde Aristóteles, para quien “todo hombre tiene el deseo de saber”. Lo que en líneas generales ha establecido un recorrido desde el saber contemplativo (saber por placer, sin finalidad práctica) al saber técnico o tecnologizado (patente actualmente en la informatización). La génesis ontológica del saber es hendida: comprende el saber – aprender y el saber – enseñar, que hoy se instaura con vistas a fines, a productos, de lo racional puro a lo técnico. Para Derrida (1989:70): “la información no informa sólo proporcionando un contenido informativo sino que da forma. Instala al hombre en una forma que le permita asegurarse un poder en la tierra y más allá de la tierra”. Esto explica que la supremacía en la tríada didáctica esté

³ Resuena aquí la idea de Heidegger, cuando a propósito de su estudio sobre la técnica sostenía que no es que la hidroeléctrica esté en el Rhin, sino que es el Rhin el que está *en* la hidroeléctrica.

pensada para el “saber sabio”, no por lo sabio, sino por el dominio de la tecnociencia y sus instituciones.

En otro sentido, la praxis rutinaria de los docentes, como entes ejecutantes y no como investigadores o profesionales reflexivos, afecta las posibilidades de intencionar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Este tema central para la producción de los saberes en el aula, ha sido abordado en profundidad por los teóricos de la pedagogía crítica: Giroux, Apple, Grundy, Zeichner, entre otros. Profesoras y profesores son utilizados como otro eslabón de los procesos reproductivos del curriculum oficial, enajenándolos de su propia producción de saber. En el decir de Davini (1996: 5) “las propuestas didácticas significaron el refuerzo de la certeza metódica –acorde a la matriz histórica de la disciplina-, basadas en el “objetivismo”, la neutralidad política y la eliminación simbólica del sujeto y de los hechos de conciencia. Sus desarrollos se basaron, por un lado, en las conclusiones de la psicología conductista, y por el otro en la expansión de la planificación eficientista, en la que se confunde la realidad con las estadísticas”. Esto explica también la banalización de los saberes que se imparten en la sala de clases, bajo la concepción técnico metodológica de la enseñanza de los “contenidos de aprendizaje”, a través de la vasta producción curricular expresada en programas, textos ilustrados o manuales. Para Pineau “los libros de texto se constituyeron como un género “menor” de poco reconocimiento social y simbólico que responde a reglas propias. Si bien esta situación se ha modificado en los últimos años, casi no se detectan materiales escolares producidos por escritores consagrados ni por académicos de renombre” (2001: 10).

El aula, así entendida, es el lugar donde más se devalúan los saberes: “parece obvio que la educación moderna, en la medida que aspira a establecer un mundo de niños, destruye las condiciones necesarias para el desarrollo y el crecimiento vitales” (Arendt, 1996: 198 – 1999). Pineau también coincide con este punto: “el saber escolar, que responde a ciertas pautas -por ejemplo, debe ser graduado, debe adaptarse al alumno, debe ordenarse en bolillas o unidades, etcétera-. El saber científico puro es moldeado por la forma en que es presentado, por las condiciones en las que se enseña y se aprende, y por los mecanismos de sanción y evaluación de su adquisición”. (2001: 9).

Ahora bien, una nueva oportunidad está presente en la afirmación y potenciación de los saberes previos, que han sido visibilizados paulatinamente en la escena didáctica. La evolución misma de este concepto partió con la carga peyorativa del pre-concepto, pre-juicio o error, que el profesor tenía que chequear para cambiarlos, según los conocimientos que impartía en la clase. Hoy existe una idea más amplia y democrática en torno a los conceptos previos que, siguiendo a Sancho y Hernández (2002), abarcan los saberes obtenidos en otros niveles y más allá la totalidad de contenidos que los niños traen desde sus propios contextos sociales y culturales. Esta misma idea se asocia al intento por definir una cultura para los estudiantes, que en el caso de los jóvenes ha abierto la posibilidad de autodesignarse a través de la configuración de toda una cultura juvenil, pero en el caso de la niñez, las indagaciones respecto de una cultura infantil son todavía muy incipientes.

En suma, la idea que los niños poseen sus propios saberes, previos al aprendizaje en el aula, ha ido más allá de las capacidades cognitivas individuales a todo el vasto impacto cultural en sus subjetividades. Para Sancho y Hernández (2002:17): “los entornos centrados en el aprendiz incluyen a profesores conscientes de que los estudiantes construyen sus propios significados, comenzando con las creencias, las comprensiones y las prácticas culturales que traen a la escuela. Si la enseñanza se entiende como la construcción de un puente entre las materias de estudio y los estudiantes, los docentes que se centran en el alumnado no pierden de vista ninguna de las dos partes del puente”.

La irrupción de la niñez como sujeto en los procesos de escolarización e infantilización

La niñez ha sido abordada por más de un siglo desde diversas disciplinas que han favorecido su tránsito y posicionamiento en ámbitos educativos, públicos, teóricos y discursivos. Estos procesos de acción y reflexión han empujado progresivamente a pensar nuevos significados para ella, desde la concepción de un sujeto de aprendizaje en los procesos educativos, un sujeto de pensamiento, un sujeto histórico que irrumpe desde lo privado a lo público, hasta los últimos estudios e investigaciones que la comprenden en la conformación de toda una cultura infantil. En lo que sigue, se desarrollan brevemente algunas de estas perspectivas que han contribuido, tanto al desarrollo teórico conceptual sobre la infancia, como a la participación de niños y niñas en distintos espacios públicos, y que pueden constituirse en nuevos enfoques para comprender la relevancia de estos actores en los espacios escolares.

La niñez como sujeto de aprendizaje en los espacios educativos. Por más de un siglo, un numeroso acopiado de investigaciones ha ido posicionando la niñez como sujeto en contextos educativos. La mirada crítica a la concepción dominante del niño(a) escolarizado(a) moderno, entendido como un sujeto pasivo y receptivo, ha sido persistentemente cuestionada desde la filosofía, las ciencias sociales y la pedagogía (especialmente los representantes de la Escuela Nueva y la Pedagogía Crítica). Desde las propuestas de la filosofía pragmática norteamericana (Peirce, Dewey y Mead) se propuso la reflexión en torno a la adquisición de los conocimientos, los roles de la escuela y la participación colaborativa de los actores educativos. Dewey señala al respecto que no existen diferencias radicales en las formas de aprender de niños(as) y adultos. El filósofo dedica largos pasajes de su obra a reflexionar en torno a la reivindicación de los(as) niños(as) y sus particulares modos de aprender. Para ello, parte por una crítica férrea a la concepción de la infancia entendida como *tabla rasa o recipiente vacío*, ideas recurrentemente utilizadas en los espacios educativos a partir de los planteamientos de la filosofía empírica⁴. Dewey sostiene que los(as) niños(as) no son tablas rasas esperando a ser escritas, sino que son participantes activos de sus propios procesos de aprendizaje. Según el filósofo, los niños y niñas traen a la escuela,

⁴ La idea de *Tabula Rasa* fue repuesta por los filósofos de la filosofía empírica -Locke, Hume, Berkeley- a partir de la analogía planteada por Aristóteles.

desde los primeros años, sus “impulsos innatos”: comunicar, construir, indagar y expresarse⁵. La manifestación de estos atributos ya los sitúa en el aula como sujetos.

Otro punto importante en la comprensión de la infancia en el mundo escolar se presenta en las ideas de Philip Jackson sobre el currículum oculto⁶. El autor corre el velo en la tradición del deber ser educativo y analiza tres características de la dinámica de la clase que impactan en las subjetividades de las y los niños: la masa, el poder y los elogios. La masa se expresa en la relación educativa que se establece con otros, muchos otros. Esto genera una forma de convivir en espacios que pueden ser analogados a las formas del hacinamiento, en donde se comparte un tiempo escolar, bajo la reiterada espera y las interrupciones. Según el autor, los espacios educativos se constituyen en el lugar privilegiado de desplazamiento de los deseos e intereses de niños y niñas. Asimismo, devela el poder como forma constituyente de las relaciones humanas, dividiendo a los grupos al interior del aula en débiles y poderosos, y conjuntamente, reflexiona en torno a las estrategias de sobre vivencia en estos contextos, en donde el poder se juega. Estrechamente vinculado al poder, los elogios y reproches transforman el escenario pedagógico en un permanente campo de evaluación.

Sustentada en esta misma línea argumentativa, para la pedagogía crítica los aprendizajes contruidos por la niñez se constituyen en el principio de un proyecto de emancipación y transformación con alcances sociales (Freire, McLaren, Giroux, Apple, entre otros). La detracción al “modelo bancario” de la educación propuesto por Freire⁷ puede entenderse tanto como crítica a la enseñanza academicista, vertical y de transferencia de los contenidos a los alumnos, y además, -la metáfora no es para nada ingenua- a la educación como reproductora de las formas de dominación del mercado. La crítica a la educación tradicional se inserta en el contexto socioeconómico y cultural de esta fase del capitalismo. Las ideas de estos autores no solo consideran la concepción del estudiante como sujeto de aprendizajes en el espacio delimitado del aula, sino que lo alientan a constituirse en un sujeto social, de cambio, crítico y participativo.

Estas visiones despojaron la escuela de una inocencia política e ideológica, la situaron históricamente y definieron los vínculos entre la cultura dominante y su impacto en la conformación de la cultura escolar. La crítica a la institución escuela –y los procesos de escolarización de masas- fue comprendida como eje gravitante para denunciar la discriminación y la exclusión de niñas y niños. La escuela, pensada como espejo de la cultura en la que vivimos, continúa produciendo y reproduciendo los procesos de infantilización y escolarización, estableciendo los soportes para pensar en la *cultura escolar*. Sobre la base de esta impronta, la cultura escolar construye formas de relación, discursos y prácticas que están teñidas de los procesos históricos y socioculturales de cada época, dando cabida a toda una constelación simbólica y material que impacta en la vida escolar cotidiana⁸. En ese contexto, se desmontaron

⁵ Dewey, J. (1989) *Cómo Pensamos. Nueva Relación de la Exposición entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*. Barcelona: Paidós.

⁶ En: Jackson, P. (1994) *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.

⁷ En: Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

⁸ Un texto central para entender estos procesos de discriminación al interior de la cultura escolar está en la propuesta de Henry

los soportes que sostienen las relaciones humanas y materiales desde un cuestionamiento resistente contra las operaciones del poder y los saberes hegemónicos, se revisaron los sentidos y roles de los distintos actores de los procesos educativos y asomó con más fuerza aun la importancia de niñas y niños.

Entre otros puntos de crítica, los estudios sobre la infancia en las últimas décadas, han revelado insistentemente las representaciones y prácticas para su segregación en el mundo escolar, demostrados por ejemplo, en la sinonimia de la niñez con la infancia - del latín *infans*, el que no habla-, la concepción de la infancia como etapa etaria supeditada a la adultez⁹ y los procesos de infantilización al interior de las comunidades educativas. Narodowski señala al respecto: “la pedagogía diseña una infancia discriminada en tanto tal en virtud de la constatación de una carencia o de un conjunto de carencias: no posee la autonomía ni el buen juicio ni el tino propio de los adultos. Son cuerpos débiles, ingenuos, manipulables, en formación. Por otro lado, los niños son objeto de dos operaciones fundamentales: constituyen un campo de estudio y de análisis y a la vez son empujados a emigrar del seno de la familia a unas instituciones producidas a efectos de contenerlos en su ineptitud y de formarlos para que, justamente puedan abandonar o superar la carencia que les es constitutiva. A la discriminación etaria le sigue una delimitación institucional.”¹⁰

La niñez como sujeto histórico en los espacios privados y públicos. En otra línea de estudio, existe consenso en pensar la niñez como una construcción dinámica, cultural e histórica. Ariès¹¹ efectúa una primera aproximación en un trazado que visibiliza la niñez como un sujeto histórico. Este autor retoma los planteamientos centrales de la investigación de la vida privada que ya había sido iniciada en el contexto de crítica a la Historia Universal (así con mayúsculas y referida principalmente a historias de reyes y guerras). Para Ariès la niñez es un “invento moderno”, antes se limitaba a un breve período de no más de tres años considerado como el de mayor fragilidad del ser humano. La figura social de la niñez surge con los procesos de la sociedad capitalista e industrial moderna que vio en ella una potencial fuerza productiva. Ariès repuso en el contexto teórico la idea de pensar la infancia como un constructo social, convencional y no fijo, movilizado principalmente por las organizaciones sociopolíticas de la sociedad¹².

Por otra parte, De Mause¹³ elabora un recorrido histórico paralelo en una investigación sobre las ideas y prácticas de crianza de los padres respecto de sus hijos(as) en distintos períodos históricos. En este libro se presentan resultados tristes y atroces,

Giroux (1995) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

⁹ La crítica de la concepción de la infancia como etapa supeditada a la adultez ha sido pensada por muchos autores, entre ellos Iván Rodríguez y Mariano Narodowski. Ver en: Rodríguez, I. (2002) “Sociología de la infancia: Aproximaciones a un Campo de Estudio Difuso”. En: *Revista Observador* N° 21. pp. 11 –44; Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder: la Conformación de la Pedagogía Moderna*. Buenos Aires: Aique.

¹⁰ Narodowski, M. (1994). *Op. Cit.*, p. 109.

¹¹ Ver en: Ariès, P. (1987) *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus.

¹² Obsta decir que esta propuesta de Ariès ha sido largamente debatida en los últimos años. Kohan señala al respecto: “Las principales críticas hechas a Ariès son tres: a) se cuestiona la tesis de que la infancia sea una invención moderna, que ella no existiese en la Edad Media y en el Renacimiento; b) se critica su romanticismo, su mirar nostálgico del pasado; c) se objeta su metodología de trabajo, en particular, su tratamiento de los testimonios utilizados como base empírica. Con relación a la cuestión que nos ocupa, la invención de la infancia, diversos estudios ofrecen testimonios de que, por lo menos desde el siglo XII, se reconoce socialmente la adolescencia, algo negado por Ariès”. En: Kohan, W. (2004) *Infancia entre Educación y Filosofía*. Barcelona: Laertes, p. 79.

¹³ En De Mause, L.I. (1982) *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza.

por decirlo de alguna manera. Para De Mause, “la historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar desde hace poco”, mientras más atrás vamos en el tiempo, más atroces son los abusos y maltratos a los que se somete a los infantes. En otro delineamiento De Mause se aleja de la línea del tiempo tradicional: Antigüedad, Edad Media, Tiempos Modernos y Tiempos Contemporáneos y propone una nueva clasificación que se deriva de los estilos y pautas de crianza de los padres con sus hijos. La secuencia cronológica está determinada por un tiempo que se configura desde lo privado y lo público: Infanticidio (antigüedad-siglo IV); Abandono (siglos IV-XIII); Ambivalencia (siglos XIV-XVII); Intrusión (siglo XVIII); Socialización (siglos XIX mediados del XX) y por último, Ayuda (iniciada a mediados del siglo XX)¹⁴.

La niñez como sujeto pensante en los espacios teóricos. Principalmente, desde la filosofía se ha contribuido en profundizar la condición de la niñez como sujeto pensante. El proyecto más acabado y propositivo es el programa de Filosofía para Niños y Niñas¹⁵. El programa, creado por el filósofo norteamericano Matthew Lipman¹⁶ a fines de la década de los sesenta, retoma las fuentes teóricas de la tradición pragmatista norteamericana, que impactan en el ámbito de la educación desde la política, la ética o la epistemología, además de otras corrientes teóricas que promueven el ejercicio de la pregunta y el diálogo filosófico como formas privilegiadas del pensar y el aprender: Sócrates, Platón y Freire. En esta propuesta se presentan y argumentan las posibilidades de filosofar con niños y niñas, asunto que hasta ese momento se consideraba como privilegio exclusivo de los adultos en este campo de estudio específico. La filosofía históricamente había sido concebida como un saber arduo, riguroso e inexpugnable para muchos. Sin embargo, en el programa se subvierten estas apreciaciones mediante la idea de que la filosofía es un conocimiento y una práctica posible desde los primeros años de la vida escolar. Se plantea que los(as) niños(as) también pueden ser sujetos pensantes e interlocutores válidos en un diálogo constructivo y enriquecedor; es más, las condiciones propias de la filosofía se constituyen en prácticas recurrentes en los niños y niñas, entre otras: la disposición al asombro y el ejercicio permanente de la pregunta. Lipman considera que la práctica de la filosofía desempeña un papel central en la formación del modelo ideal de persona propuesto: democrática, tolerante, razonable, respetuosa, juiciosa. La filosofía practicada en la escuela es el pilar de una tentativa de transformación del sistema educativo para que los(as) niños(as) puedan alcanzar este ideal, en donde las aulas dejan de ser lo que son para transformarse en comunidades de indagación y los profesores experimenten procesos de re educación para la transformación. El proyecto, en definitiva, está ideado para que los(as) niños(as) aprendan a “pensar por sí mismos”. Siguiendo a Lipman: “podemos esperar que Filosofía para Niños florezca en un aula heterogénea, donde los estudiantes hablen de una variedad de experiencias y estilos de vida, donde se expliciten diferentes creencias y donde se consideren valiosos en vez de censurables una pluralidad de estilos de pensamiento”¹⁷.

¹⁴ En nuestro país, las investigaciones de Montecino y Salazar se han constituido en un aporte relevante para comprender la niñez en el escenario privado y público a lo largo de nuestra propia historia. Desde la comprensión de la infancia discriminada e invisibilizada de los *huachos*, *pelusas* y *cabros chicos*, por ejemplo. Véase en: Montecino, S. (1996). *Madres y Huachos. Alegorías del Mestizaje Chileno*. Santiago de Chile: Sudamericana; Salazar, G. y Pinto, J. (2002) *Historia Contemporánea de Chile*. Volumen V: *Niñez y Juventud*. Santiago de Chile: LOM.

¹⁵ La filosofía con niños y niñas ha sido pensada y ejercitada en distintos lugares de todo el mundo. En Sudamérica, destacan los aportes a la reflexión de Accorinti y Kohan. Y en Chile, la contribución de Olga Grau.

¹⁶ En: Lipman, M., Sharp, A. Oscayan, F. (2002) *La Filosofía en el Aula*. Madrid: De la Torre.

¹⁷ Lipman, et al. Op. Cit., p. 115.

La conformación de la cultura infantil en los espacios socioeconómicos y culturales. Para comprender los antecedentes principales de la cultura infantil y la cultura escolar, se propone revisarlos desde la postura teórica de los estudios culturales¹⁸. Esto parte por una concepción de cultura que Raymond Williams fragmentó: “es por lo tanto necesario, argumento en una innovación decisiva, hablar de “culturas” en plural: las culturas específicas y variables de diferentes naciones y períodos, pero también las culturas específicas y variables de grupos sociales y económicos dentro de una nación”¹⁹. La concepción de las culturas y lo cultural está signada por las diferencias de los distintos grupos en la sociedad y la distribución de los poderes. La conformación de una identidad colectiva y social de los sujetos – en este caso niños(as) y escuela- está condicionada por el lugar que cada uno ocupa dentro de las relaciones de producción. Según Vich: “por todo ello, una crítica definición de “lo cultural” nunca puede establecerse como algo “armónico” ni “consensual”, sino que es siempre un espacio de lucha política donde se conectan significados e intereses sociales de todo tipo. Como bien lo explicó Raymond Williams, toda discusión sobre “lo cultural” debería estar siempre más asociada con lo *ordinario* y con las formas en que eso *ordinario* se vuelve hegemónico o marginal”²⁰. A diferencia de la concepción elitista tradicional de La Cultura, se puede entender cada cultura en particular como un conjunto de diferencias simbólicas y prácticas que conduce a pertenencias y/o exclusiones que se vivencian desde la vida cotidiana (*eso ordinario* en palabras de Williams).

Como parte de las manifestaciones propias de *las culturas*, se configura la cultura infantil y escolar, en el entendido de que los niños y niñas son actores anclados y a la vez desplazados al interior de los espacios educativos, reproduciéndose el cuadro expuesto anteriormente de lo hegemónico y lo marginal. Respecto de la cultura escolar Fullan y Hargreaves²¹, distinguen dos componentes: el contenido y la forma. El contenido corresponde a las disposiciones, valores, creencias y las prácticas cotidianas para hacer las cosas, que son compartidos dentro de un grupo particular de docentes, estudiantes o en una comunidad escolar más compleja. La forma es la relación entre los integrantes de esa cultura. Para estos autores es la forma la que determina la elaboración, reproducción y redefinición de los contenidos de la exclusión.

En otro sentido, pero siempre en un horizonte de fragmentación cultural y haciendo eco de la relevancia atribuida a los niños y niñas por el mercado en tanto consumidores masivos, se ha abierto la reflexión sobre las influencias de los modos y relaciones de producción que configuran para los(as) niños(as) toda una cultura infantil, casi envasada en una “cajita feliz”. Dentro de toda la lógica del simulacro del mercado, pareciera ser que los niños y niñas ya han ganado un lugar relevante como sujetos protagónicos...en tanto consuman. Muchos autores actualmente han pensado sobre el impacto de las condiciones materiales y económicas en la conformación de la cultura infantil y en las subjetividades de niñas y niños en un posicionamiento crítico a

¹⁸ Los estudios culturales es una corriente teórica que surge en la Escuela de Birmingham en los años sesenta. Los principales exponentes de esta escuela son Williams y Hoggart y en América Latina, García Canclini y Martín - Barbero.

¹⁹ Williams, R. (1976) *Cultura*. Traducido por Tomás Austin. Londres: Keywords Fontana, p. 78.

²⁰ Vich, V. (2003) “Sobre Cultura, Heterogeneidad y Diferencia”. En: *Estudios Culturales. Discursos, poderes y pasiones*. Santiago López Maguiña, Gonzalo Portocarrero y Víctor Vich (Editores). Lima: Universidad del Pacífico, p. 31.

²¹ Ver en: Fullan, M., y Hargreaves, A. (1997) *¿Hay Algo por lo que Merezca la Pena Luchar en la Escuela?* Sevilla: MCEP.

los actuales procesos económicos a nivel mundial²². Así entendido, las transnacionales que comercializan productos para la infancia construyen un modelo de niño(a) consumidor(a) funcional al mercado y permiten dimensionar el impacto que producen las multinacionales en la sociedad, y junto con ello, pensar en el alcance de toda esta constelación simbólica en la forma de representarse de los propios niños(as) a sí mismos.

En definitiva, las propuestas teóricas actuales invitan a pensar cómo se conforma una cultura para los niños(as) y cuáles son las posibilidades de delimitar sus diferencias culturales más propias a partir de ellos mismos. Lo anterior, cabe decir, en condiciones no muy distintas para todos -niños(as), jóvenes, adultos(as)-. La comprensión de los niños como sujetos de aprendizaje, pensamiento y acción (en contraposición a la de los niños como entes ejecutantes, sin palabra, pensamiento, decisión o juicio), da cabida en el mundo teórico y pedagógico a una nueva propuesta que se encamina hacia una incipiente teorización de las posibilidades de niñas y niños de conformar una cultura infantil al interior de la cultura escolar, en un diálogo desafiante a la hegemonía de los procesos de escolarización e infantilización.

PARA CONCLUIR...

Las posibilidades de desarrollar procesos didácticos cada vez más democráticos parten por la constitución de comunidades de investigación (o indagación, según Peirce o Dewey, entre otros) que involucre a profesores y estudiantes y dé cuenta activamente de la didáctica en su conjunto, habiéndoselas con el horizonte actual de la escuela como institución especializante, técnica y mercantil (Derrida). Sin olvidar, que la escuela –así como la didáctica- es contractual, histórica y muestra representacional de la sociedad y su época.

Por otra parte, el levantamiento de la actoría de los niños en tanto sujetos al interior de los espacios educativos se da en condiciones cada vez más posibles. Actualmente, se cuenta con una batería de herramientas de análisis para comprender los límites y posibilidades de entender la niñez en los espacios escolares que permiten volver a mirar sus propias particularidades en distintos espacios: geográficos, familiares, económicos, sociales, culturales y políticos. Se han revisado, además, las representaciones de la infancia a partir de producciones culturales destinadas a los más pequeños: narrativas infantiles, juegos y juguetes, por ejemplo. Se ha realizado un análisis crítico de las formas de relación entre adultos y niños(as) y, conjuntamente, las distintas maneras en que opera el poder en ellas: la infancia discriminada, procesos

²² Véase en: Giroux, H. (1999) *El Ratoncito Feroz. Disney o el Fin de la Inocencia*. Traducción de Alberto Jiménez. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.; Además en los dos textos siguientes se recopilan ensayos sobre estos temas, escritos por connotados estudiosos de la infancia y la educación: Steinberg, SH. y Kincheloe, J.L., (2000) *Cultura Infantil y Multinacionales*. Madrid: Morata; Rabello de Castro, L. (org.) (2001) *Infancia y Adolescencia en la Cultura del Consumo*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

educativos de exclusión, entre otros²³. Se ha resaltado la importancia de la autoconciencia reflexiva en las y los estudiantes, en vistas a que sean capaces de pensarse como sujetos en los procesos de aprendizaje en la escuela y en la sociedad en general, a través de un proceso emancipador. Todos estos planteamientos se constituyen en antecedentes para una comprensión de las culturas infantiles en momentos en que su irrupción en el escenario escolar es un hecho.

En suma, los procesos de reflexión sobre la infancia al interior de la escuela se asentaron en un siglo, que abriéndose paso entre la sensatez, la lucidez y la violencia, fue testigo de la explosión de la diferencia e hizo oír las voces de las “minorías”, entre ellas la que representa la niñez respecto del poder. Los desafíos actuales conllevan a pensar la niñez desde modelos no fijos, en el devenir del habla, en los pliegues del poder. Guattari, conminaba a poner atención al *sentir* de estos tiempos: “entramos en una época en que las minorías del mundo comienzan a organizarse contra los poderes que les dominan y contra todas las ortodoxias”²⁴. En ese sentido, vale subir la niñez y sus distintas expresiones culturales también al carro de esta propuesta.

²³ Los modos de concebir la niñez en distintos contextos y a partir de diversas miradas han sido tratados en muchos textos, entre ellos destacan: Pereyra, M. González, J. y Coronel, J. (Coords.) (2002) *Infancia y Escolarización en la Modernidad Tardía*. Madrid: Akal; Kohan, W. (2004) *Infancia entre Educación y Filosofía*. Barcelona: Laertes; Kohan, W. (2007) *Infancia, Política y Pensamiento. Ensayos de Filosofía y Educación*. Buenos Aires: Del Estante; Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999) *¿Se Acabó la Infancia? Ensayo sobre la Destitución de la Niñez*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

²⁴ Guattari citado por Preciado, Beatriz. 2004. Multitudes Queer. Notas para una política de los “anormales” en <http://multitudes.samizdat.net/-Multitudes-une-revue-trimestrielle-.html>.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (1996) *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho Ejercicios sobre la Reflexión Política*. Barcelona: Península.

Ariès, P. (1987) *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus.

Bazán, D. (2003) *Ciencia y pedagogía: los caminos de la científicidad*. Santiago de Chile: UAHC.

Benjamin, W. (1989) "Experiencia y pobreza". En: *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires: Taurus.

Candela, A. (1995) "Transformaciones del conocimiento científico en el aula". En: *La Escuela Cotidiana*, Elsie Rockwell (coordinadora). México: Fondo de Cultura Económica.

Chevallard, Y. (1991) "¿Por qué la transposición didáctica?" En: *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999) *¿Se Acabó la Infancia? Ensayo sobre la Destitución de la Niñez*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Davini, M. (1996) "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre las didácticas generales y las didácticas especiales". En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. W. de Camilloni; Alicia, Davini, María Cristina y otros. Buenos Aires: Paidós.

De Mause, Ll. (1982) *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza.

Derrida, J. (1989) Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de universidad. Revista Suplementos Anthropos Nº 13. Barcelona.

Dewey, J. (1989) *Cómo Pensamos. Nueva Relación de la Exposición entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fullan, M., y Hargreaves, A. (1997) *¿Hay Algo por lo que Merezca la Pena Luchar en la Escuela?* Sevilla: MCEP.

Giroux, H. (1999) *El Ratoncito Feroz. Disney o el Fin de la Inocencia*. Traducción de Alberto Jiménez. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Giroux, H. (1995) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Jackson, P. (1994) *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.

Kohan, W. (2004) *Infancia entre Educación y Filosofía*. Barcelona: Laertes.

Lipman, M., Sharp, A. Oscayan, F. (2002) *La Filosofía en el Aula*. Madrid: De la Torre.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder: la Conformación de la Pedagogía Moderna*. Buenos Aires: Aique.

Pereyra, M. González, J. y Coronel, J. (Coords.) (2002) *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal.

Pineau, P. (2001). ¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA? o la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: *La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. Barcelona: Paidós.

Rabello de Castro, L. (org.) (2001) *Infancia y Adolescencia en la Cultura del Consumo*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Rodríguez, I. (2002) "Sociología de la infancia: Aproximaciones a un Campo de Estudio Difuso". En: Revista Observador Nº 21.

Sancho, J. y Hernández, F. (2002) *Perspectivas de cambio sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Ponencia en Simposium Itinerarios de Cambio. Barcelona.

Shulman, L. (2001) "Conocimiento y enseñanza". Estudios Públicos Nº 83. Santiago de Chile.

Steinberg, SH. y Kincheloe, J.L., (2000) *Cultura Infantil y Multinacionales*. Madrid: Morata.

Vich, V. (2003) "Sobre Cultura, Heterogeneidad y Diferencia". En: *Estudios Culturales. Discursos, poderes y pasiones*. Santiago López Maguiña, Gonzalo Portocarrero y Víctor Vich (Editores). Lima: Universidad del Pacífico.

Williams, R. (1976) *Cultura*. Traducido por Tomás Austin. Londres: Keywords Fontana.